

Kricke, Meike

## **Das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften. "Thinking out of the box" – Lehrende als reflexive Lernende**

*Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2017) 139, S. 13-16*



Quellenangabe/ Citation:

Kricke, Meike: Das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften. "Thinking out of the box" – Lehrende als reflexive Lernende - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2017) 139, S. 13-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235065 - DOI: 10.25656/01:23506

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235065>

<https://doi.org/10.25656/01:23506>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 139



## Lernen im Gespräch





## Tagebuch

- S. 2 Schreiben – nur auf der Nebenbühne?  
(B. Leßmann)

## Thema: Lernen im Gespräch

- S. 3 Dialogische Unterrichtsgespräche führen  
(H. de Boer)  
S. 7 Geteiltes Denken (F. Hildebrandt)  
S. 10 Eltern im Kommunikationsraum Schule (M. Töpler)  
S. 13 Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften  
(M. Kricke)

## Praxis: Gespräche über Lernen

- S. 17 Die Lernentwicklung selbst in die Hand nehmen  
(H. Hardeland)  
S. 21 Dialogische Lernentwicklungsgespräche  
(I. Röhrborn / R. Hübner)  
S. 25 Reflexion und Planung des eigenen Lernens  
(J. Endisch / S. Richter)  
S. 29 Das strukturierte kollegiale Fachgespräch  
(M. Hehn-Oldiges / G. Hölzer)

## Aus der Forschung

- S. 33 Dialogisches Lesen mit Zuwandererkindern  
(G. Goller)

## Rundschau

- S. 37 Frühe Bildung online (H. von Balluseck)  
S. 37 Kooperation für Kinderrechte und Demokratie  
S. 38 Grundschulverband: Abschied und Willkommen  
S. 40 »Flüchtlingskinder«: Ein Jahr später (A. Krygiel)  
S. 42 Inklusiver Mathematikunterricht  
(M. Nührenbörger)  
S. 43 Projekt »Eine Welt in der Schule«

## Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 44 Hamburg: Neuordnung der Lehrämter  
S. 46 Bremen: Vitamine für Pädagogen  
S. 47 Schleswig-Holstein: Rolle rückwärts in der  
Bildungspolitik

## www. grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell«  
sowie das Archiv der Zeitschrift.

► Herausgeber und Redaktion respektieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gendersensibler« (Schrift-)Sprache gibt es zurzeit nicht. Daher gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.

## Lernen im Gespräch – Gespräche über Lernen

Das Leben und Lernen in der Grundschule ermöglicht und erfordert die Gestaltung einer Kultur des verständigen und verantwortlichen Miteinander-Sprechens. Zur Entwicklung ihrer mündlichen Sprachkompetenz brauchen Kinder Lernumgebungen, die sie anregen und ermutigen, zueinander und miteinander verständig und verantwortungsvoll zu sprechen und sich zuzuhören. Alle Kinder sollen Gründe und Ermutigung finden, das Wort zu ergreifen.

## Dialogische Unterrichtsgespräche führen

In ihrem einleitenden Beitrag zeigt Heike de Boer, wie tatsächliche Dialoge zwischen Kindern und Lehrerinnen entstehen können. Dabei ist für die Lehrperson wichtig zu wissen: »Sich auf den Prozess des Gesprächs einlassen heißt deswegen auch, sich davon zu verabschieden, alles wissen zu müssen.« ► ab S. 3

## Geteiltes Denken

»Das Kind als Forscher ist in pädagogischen Kontexten eine aktuelle Metapher. (...) Gewinnbringend und sinnvoll ist sie, wenn der kindliche Lernprozess im Allgemeinen beschrieben wird. Denn Kinder sind zentrale Akteure in ihrem Lernen.« Was sehr oft in Gesprächssituationen überwiegt und wie Kinder »echte« Dialog- und Gesprächspartner werden können, schreibt Frauke Hildebrandt ► ab S. 7

## Eltern im Kommunikationsraum Schule

»Eltern sind die vielleicht heterogenste Gruppe überhaupt«, stellt Michael Töpler fest. Welche Probleme sich daraus ergeben (können) und wie Eltern im »Kommunikationsraum Schule« produktiv teilhaben können, schreibt er in seinem Beitrag ► ab S. 10

## Impressum

**GRUNDSCHULE AKTUELL**, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

**Verlag:** Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt / Main, Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80, [www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de), [info@grundschulverband.de](mailto:info@grundschulverband.de)

**Herausgeber:** Der Vorstand des Grundschulverbandes

**Redaktion:** Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 2841 / 2 17 14, [ulrich.hecker@gmail.com](mailto:ulrich.hecker@gmail.com)

**Fotos und Grafiken:** Bert Butzke (Titel, S. 11, 40, 41), Luisa Greco (S. 8), Max Lautenschläger (Deutscher Schulpreis 2017) (S. 1), Ines Röhrborn (S. 11), Kathrin Schärer (S. 3, aus dem Buch »mutig, mutig«), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

**Herstellung:** novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, [info@novuprint.de](mailto:info@novuprint.de)

**Anzeigen:** Grundschulverband, Tel. 0 69 / 77 60 06, [info@grundschulverband.de](mailto:info@grundschulverband.de)

**Druck:** Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza  
ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6080**

**Beilage:** Infoheft des Grundschulverbandes

Meike Kricke

# Das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften

## »Thinking out of the box« – Lehrende als reflexive Lernende

Schule befindet sich stetig im Wandel. Innovationen, politische Entwicklungen, eine wachsende Heterogenität aller Akteure und Akteurinnen, wissenschaftliche Erkenntnisse aus Erziehungswissenschaften oder (Fach-)didaktiken machen das fortwährende Lernen aller Beteiligten in Schulen unabdingbar.

Als eine Schlüsselkomponente für eine professionelle Weiterentwicklung auf Personalebene zählen sogenannte »Professionelle Lerngemeinschaften«. Aber nicht nur auf Seite der Personalentwicklung wirkt sich das Arbeiten in diesen Gemeinschaften positiv aus – auch für das Lernen aller Schüler/-innen zeigen Studien positive Effekte (vgl. u. a. Bonsen/Rolff 2006, 167 ff.; Terhart/Klieme 2006). Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die Arbeit mit und in Professionellen Lerngemeinschaften – sowohl in Ausbildungskontexten als auch im Schulalltag. Verdeutlicht wird, welche Merkmale das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften auszeichnen und wie sie als Motor für Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklungen wirken können. Anhand konkreter Arbeitsmaterialien werden zudem erste Impulse für den Einsatz im Schulalltag gegeben.

### Professionelle Lerngemeinschaften?!

Das Bild von der Lehrkraft als Einzelkämpfer/-in hat sich mit einem veränderten Lehr-Lernverständnis (vgl. u. a. Arnold/Schüssler 1998, Cope/Kalantzis 2012, Reich 2014) – und spätestens in der Diskussion um ein inklusives ganztägiges Bildungssystem – verschoben. Der Blick formaler Bildung rückt vom Grundverständnis des Lehrens hin zum Lernen (vgl. DuFour 2004). Dabei bildet in einer neuen Lernkultur das »Peer-to-Peer-Learning« eine wesentliche Komponente: Menschen lernen in der Interaktion und Teilhabe von- und miteinander

(vgl. Thomas/Brown 2011, 50 ff.). In Schulentwicklungskontexten steht das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften dabei als hoffnungsvoller »Königsweg für Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht« (Bonsen/Rolff 2006, 167). Zeigen Erkenntnisse, dass gerade das Arbeiten in (multiprofessionellen) Teams und an der professionellen Weiterentwicklung aller Beteiligten als Grundvoraussetzungen inklusiver Lernumgebungen zählen (vgl. z. B. Projekt TE4I 2012; Lütje-Klose 2013), entsteht die Frage nach der konkreten Ausgestaltung solcher kooperativen Zusammenschlüsse.

### Was zeichnet die Arbeit in Professionellen Lerngemeinschaften aus?

Laut Bonsen/Rolff (2006, 167) verstehen Schulforscher/-innen und Schulentwickler/-innen unter diesem Begriff zunächst »engagierte Arbeitsgruppen in Schulen oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen, aber auch ganze Kollegien im Aufbruch und sogar umfassende Netzwerke mehrerer innovativer Schulen«. In aktuellen Diskussionen und der Literatur findet man vor diesem Hintergrund unterschiedliche kontextbedingte Bedeutungen des Begriffes. Gemeinsam ist allen, dass regelmäßige Zusammenschlüsse und Kooperationen von Lehrkräften per se noch keine Professionelle Lerngemeinschaften auszeichnen. Als verbindendes Element findet sich in der Literatur der Grundgedanke, dass Lehrkräfte in Professionellen Lerngemeinschaften selbst zu Lernenden werden (vgl. Bonsen/Rolff 2006, 169). Ausschlaggebend ist also das gemeinsame von- und miteinander Lernen. In diesem Beitrag wird

auf Grundlage empirischer Erkenntnisse – in Anlehnung an Bonsen/Rolff (ebd.) bzw. Lipowsky/Rzejak (2012, 9) – auf das Verständnis von Louis/Kruse/Marks (1996) zurückgegriffen, die Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) durch folgende Elemente kennzeichnen:

- 1. Geteilte Werte und Normen:** Die beteiligten Personen einer PLG sind sich in ihrem Verständnis über das Lernen und Lehren einig und teilen auf dieser Basis ein gemeinsames Grundverständnis über ihre professionelle Rolle und deren Philosophie.
- 2. Fokussierung auf das Lernen der Schüler/-innen:** Der Fokus Professioneller Lerngemeinschaften liegt auf der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für das Lernen aller Schüler/-innen. Die Kooperationsstruktur wird genutzt, um gemeinsam Wege und Möglichkeiten bestmöglicher Förderungen und Forderungen aller Lernenden zu finden und diese in der Gemeinschaft zu gestalten. In der Begleitung steht dabei vordergründig nicht mehr das eigene Lehren, sondern das Lernen der individuellen Schüler/-innen.
- 3. Reflexiver Dialog:** PLGs werden dazu genutzt, um über das (unterrichtliche) Handeln im Dialog zu reflektieren. In Anlehnung an Donald Schöns »Reflective Practitioner« (1983) kann somit durch Professionelle Lerngemeinschaften die Reflexion als Kennzeichen pädagogischer Professionalität dialogisch gefördert werden (vgl. Henning/Kricke 2016).
- 4. Deprivatisierung:** Der klassische Unterricht im »geschützten« Klassenraum wird geöffnet und spiegelt eine »veränderte Haltung der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht wider«. Lernsettings werden geöffnet, Lehrpersonen erleben das Gegenteil eines »isolierten Arbeitsplat-

zes« (Terhart 1994, 240) und agieren nicht mehr als Individualisten. Gemeinsam mit Partner/-innen aus den Lerngemeinschaften können verschiedene Teamteaching-Szenarien erprobt werden. Auch sind kollegiale Hospitationen oder Peer-Coachings im Rahmen Professioneller Lerngemeinschaften gestaltbar.

5. **Intensive Zusammenarbeit:** Zwischen den Partner/-innen der Lerngemeinschaften herrscht ein reger Austausch untereinander. Der Fokus liegt hier v. a. auf der effektiven Gestaltung des Unterrichts.

### Wann sind Professionelle Lerngemeinschaften erfolgreich?

Lipowsky und Rzejak (2012, 10) machen darauf aufmerksam, dass die Wirksamkeit Professioneller Lerngemeinschaften im Rahmen schulinterner Professionalisierungsmaßnahmen kritisch zu betrachten ist. Nicht jede Ausgestaltung kann die hier eingangs beschriebenen Effekte erzielen. Als



**Dr. Meike Kricke**

ist ausgebildete Grundschullehrerin und seit 2009 aktiv an der LehrerInnenbildung beteiligt. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind: Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt, Teamentwicklung, inklusive Didaktik, Internationalisierung. Seit 2017 ist sie Projektleiterin in der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Bonn).

»Gefahr« wird beschrieben, dass ein »Blick von außen« in der Merkmalsbeschreibung Professioneller Lerngemeinschaften keine Berücksichtigung findet. Externe Schulentwickler/-innen oder Supervisor/-innen sind demnach für eine effektive Umsetzung wertvoll. Sie können die Teams als externe Berater/-innen und Impulsgeber/-innen auf mögliche »blinde Flecken« – beispielsweise in Form relevant zu bear-

beitender Themenbereiche – aufmerksam machen und einen möglicherweise verengten Blick öffnen und weiten. Der Blick von außen kann somit helfen, neue Anregungen in die Schul- und Unterrichtsentwicklungen mit einzubringen und/oder nachhaltige Veränderungen der Unterrichtspraxis aufrechtzuerhalten. Um positive Effekte aufseiten der Schul-, Unterrichts-, Personalebene bzw. einer Leistungssteigerung aller Schüler/-innen durch Professionelle Lerngemeinschaften zu erzielen, wird weiter darauf hingewiesen, dass die oben beschriebenen Kennzeichen stark ausgeprägt sein sollten. Zudem sind Professionelle Lerngemeinschaften besonders dann wirksam, wenn sich die Teams intensiv mit dem Unterricht, dem Curriculum und der Lernentwicklung aller Schüler/-innen beschäftigen. Betont wird, dass der Fokus auf der Auseinandersetzung mit dem Unterricht und dem Lernen aller Schüler/-innen liegen sollte.

### Professionelle Lerngemeinschaften in der Praxis

Wie Professionelle Lerngemeinschaften in der konkreten Praxissituation »gelebt« werden können, soll in folgenden Ausführungen skizziert werden. Unter dem Motto »LehrerIn werden und LehrerIn bleiben« (vgl. Terhart 1994) werden dabei alle drei Phasen von Lehrer/-innenbildung berücksichtigt. In diesem Kontext soll der Blick auf PLGs in inklusiven ganztägigen Settings geweitet werden. Als Teammitglieder werden dabei nicht nur Lehrkräfte betrachtet, sondern alle weiteren pädagogischen Mitarbeitenden.

### »Great Teacher are neither born or made – but they may develop!«

(Theo Bergen, zit. nach Weyand 2008)

#### Konkrete Ausgestaltung – in Ausbildungskontexten

Das Zitat Theo Bergens verdeutlicht das Grundverständnis, dass Lehrkräfte – und in diesem Rahmen alle weiteren pädagogischen Mitarbeitenden – gerade im Kontext einer neuen Lehr-Lernkultur – nie »fertig« ausgebildet sind. Es geht darum, »eine fragende Einstellung ihrer eigenen Praxis gegenüber einzunehmen und ihre berufliche Entwicklung selbst zu steuern« (Teml/Teml

2011, 16). Dazu bedarf es einer hohen Reflexionsfähigkeit, die als pädagogisches Professionalisierungsmerkmal verstanden wird (vgl. Combe/Kolbe 2004).

Die Bedeutsamkeit der Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften und allgemein in Teams hat auch in die Ausbildung von Lehrkräften Einzug genommen. So wird in der nordrhein-westfälischen Lehrer/-innenbildung an einigen Standorten auf das Lernen in Teams gesetzt: An der Universität zu Köln beispielsweise durchlaufen die Studierenden in sogenannten schulformübergreifenden »Lerntteams« ihre Praxisphasen (vgl. ZfL, Universität zu Köln 2017). Ihre Praxis-Erfahrungen aus erster und zweiter Ausbildungsphase dokumentieren und reflektieren die Studierenden und Referendar/-innen in einem sogenannten »Portfolio Praxis-elemente«, deren Begleitkonzept durch verankerte Lernteams das Reflektieren im Dialog fördert (vgl. u. a. Henning/Kricke 2016). So können Perspektiven erweitert und neue Handlungserfahrungen erprobt und erlebt werden. Im Sinne einer inklusiven ganztägigen Bildungseinrichtung initiiert die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Bonn) gemeinsam mit Partner/-innen der Ausbildungsregion Köln momentan ein Ausbildungsmodul, das Lehramtsstudierende, Referendar/-innen, Erzieher/-innen in Ausbildung und Studierende der Sozialen Arbeit bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihres Professionalisierungsprozesses in den Dialog bringen möchte, um gemeinsam an zukünftigen Rollenverständnissen als Teampartner/-innen zu arbeiten.

#### Konkrete Impulse für das alltägliche Lernen

Um das Mit- und Voneinanderlernen auch im Schulalltag zu institutionalisieren und somit nachhaltige Entwicklungen auf allen Ebenen zu erreichen, bedarf es konkreter Vorbereitungen: Entschließt man sich in einer Gruppe oder im Kollegium für das Arbeiten in einer Professionellen Lerngemeinschaft, so steht zunächst die Transparenz gegenüber den jeweiligen Leitungspersonen an zentraler Stelle. Organisatorische und räumliche Vorkehrungen sind zu treffen: Wann und wo finden sich Zeiten und Räume, um sich auszutau-

Gute Teams	Ungünstige Teams	Wo stehen wir?
Anspruchsvolle Vision guter Lernsettings, die mit Hingabe und Einsatz im Team und nach außen vertreten wird.	Guter Unterricht wird nur aus der Sicht einzelner Teammitglieder mit unterschiedlichem Einsatz und unterschiedlicher Hingabe definiert.	
Die Inspiration für gute Arbeit entsteht aus dem Kontakt mit den Lernenden, deren Lernerfolge zum Ausgangspunkt des Handelns genommen werden.	Die Arbeit wird aus Vorgaben und Lehrplänen abgeleitet, wobei die Lernerfolge dem Bemühen der Lehrenden zugeschrieben werden.	
Sind flexibel in der Selbstorganisation und bei den notwendigen Aufgaben, wobei die Stärken aller Teammitglieder zum Einsatz kommen.	Sind stark an Routinen orientiert, die Sicherheit geben und dauerhaft vergebene Aufgaben und stark fixierte Rollen herstellen sollen.	
Praktizieren eine Rotation von Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten.	Halten stark an der dauerhaften Vergabe bestimmter Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten fest.	
Gehen immer gemeinsam in Lernsettings und zeigen sich nach außen und innen als Team.	Üben eine hohe Arbeitsteilung aus, was auch dazu führen kann, dass eine/r vorbereitet und eine/r unterrichtet.	
Lernmaterialien, Lernaufgaben, Lernkontrollen und Lernsettings werden immer in Rückmeldung mit den Lernenden und ihren Lernerfolgen konzipiert und ständig gemeinsam verbessert.	Meist wird von anderen vorgefertigtes Lehr- und Lernmaterial eingesetzt, wobei darauf vertraut wird, dass dieses Material für den Lernerfolg hinreichend konzipiert wurde.	
Verfügen über eine Vielzahl an Ideen und Methoden, um ihre Ziele und Visionen kreativ und konstruktiv umzusetzen.	Sie beschäftigen sich in Teamsitzungen oft mit Absichtserklärungen und Plänen, die sie dann vereinzelt umsetzen sollen.	
Schätzen Brainstorming und offene Methoden, suchen sich Hilfe von außen und nehmen Impulse – auch aus dem internationalen Raum – auf, um ihre Arbeit kontinuierlich zu verbessern.	Sie verlassen sich eher auf Routinen und den Status Quo und schätzen es wenig, von außen Anregungen oder Veränderungsimpulse zu erhalten.	
Die Unterschiedlichkeit im Team wird genutzt, um gute Lernsettings durch Teamteaching zu erreichen und die Stärken des Teams effektiv einzusetzen.	Das Teamteaching wird durch die vorausgesetzten Rollen (z.B. Regelschulkraft, Sonderpädagogik, Erzieher/-in) gesetzt und nicht individuell bestimmt.	
Fokussieren auf das, was geht und wünschenswert ist.	Beschäftigen sich viel mit dem, was nicht geht und mehr mit Hindernissen statt Wünschen.	
Gehen schrittweise, geplant und mit langen Ziel- und Aufgabenhorizonten vor, um das Lernen selbstwirksam für Lernende zu gestalten.	Arbeiten immer auf den nächsten Test hin, der als hauptsächlicher Indikator für Lernerfolge gilt.	
Evaluieren umfassend den Erfolg der eigenen Arbeit.	Sehen Evaluationen als lästige Aufgabe.	
Probieren stetig neue Wege aus, um den Lehr- und Lernprozess kreativer, anschaulicher, lernwirksamer zu machen, ohne jedoch dabei die Lernenden zu unter- oder überfordern. Externe Expertise wird bei Bedarf einbezogen.	Verlassen sich stark auf das Altbewährte, auf gegebene Strukturen und geringe Veränderungen, um Unruhe zu vermeiden, müssen immer erst zur Innovation von außen aufgefordert werden.	

Modifiziert nach: Schaubild »Gute und ungünstige Teams« (Kricke / Reich 2016, 142)





schen, gemeinsam zu planen, Lernsettings oder Hospitationen, kollegiale Beratungen zu gestalten und im Anschluss daran zu reflektieren? In dem Schaubild auf Seite 15 sind konkrete Impulse für das Arbeiten in Teams zu finden. Dabei wird zwischen »guten« und »ungünstigen« Teamstrukturen unterschieden. Jene können einerseits als Impuls zur Implementierung und Gestaltung individueller Lerngemeinschaften am eigenen Standort verstanden werden; auf der anderen Seite auch als Reflexionsbogen, um die eigene Teamarbeit – im Dialog – zu reflektieren.

Mit Blick auf inklusive ganztägige Bildungseinrichtungen wird deutlich, dass ein verändertes Rollenverständnis aller Beteiligten mit einer veränderten Lehr-Lern-Kultur einhergeht: Um gemeinsame Zeiträume und Nutzungsszenarien zu etablieren, braucht es gerade an Ganztagsschulen übergreifende Zeitfenster (ganztägige Anwesenheiten aller Akteur/-innen, Rhythmisierungen über den Tag hinweg) und räumliche

Komponenten, in denen sich der Teamgedanke als eine Gelingensbedingung von Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung widerspiegelt. Teamstationen, die in Sichtnähe zu den Schüler/-innen positioniert sind, und in die Gesamtflächen von Lernumgebungen integrierte Inklusions- und Ganztagsflächen seien beispielhaft an dieser Stelle zu nennen.<sup>1</sup>

*Resümierend* ist festzuhalten: Möchten wir auf die stetigen Veränderungen von Schule reagieren – dann ist essenziell, dass sich alle Beteiligten auf Veränderungen einlassen, um vor diesem Hintergrund bestmögliche Förderung und Forderung aller Lernenden aktiv und bewusst mitzugestalten. Professionelle Lerngemeinschaften können, wie dargestellt, ein Motor für Entwicklungsprozesse auf allen Ebenen sein. Entscheidend ist hier eine offene Haltung aufseiten der Akteur/-innen, sich in der professionellen Rolle stetig weiterzuentwickeln, eigene Stärken zu teilen und Perspektiven anderer anzuer-

kennen und reflektierend zu nutzen. Werden Professionelle Lerngemeinschaften durch die oben beschriebenen Merkmale implementiert, kann Teamarbeit erfolgreich umgesetzt und als entlastend für alle Beteiligten empfunden werden. Unterstützung findet die nachhaltige Entwicklung Professioneller Lerngemeinschaften durch institutionelle Rahmungen, wie gemeinsame Zeitfenster und Raumstrukturen. Als Teamplayer agieren Lehrpersonen und pädagogische Mitarbeiter/-innen somit auch als Vorbilder für ihre Lernenden und können im Team gemeinsam mit ihnen Schule als einen Ort der Zukunft gestalten, in dem alle Beteiligten heute Kompetenzen für morgen erlangen. In einer solchen Schule können Innovationen gemeinsam umgesetzt werden, indem alle Beteiligten über die eigenen Grenzen – gedanklich und gestalterisch – blicken, ohne sie gefühlt stets zu übertreten. ■

### Anmerkung

1) Vgl. ausführlich das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft geförderte Projekt »Raum und Inklusion«: Kricke, Reich, Schanz, Schneider (in Vorbereitung). Zudem Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2017).

### Literatur

Arnold, R. / Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bonsen, M. / Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), 167–184.

Combe, A. / Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper / J. Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. S. 833–851.

Cope, B. / Kalantzis, M. (2012): New Learning. Elements of a Science of Education. Cambridge University Press, second edition.

DuFour, R. (2004): What Is a Professional Learning Community? Educational Leadership, May 2004, Volume 61, Number 8: Schools as Learning Communities, 6–11. [ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community.aspx](http://ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community.aspx) (21.06.2017)

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion. Inklusionsorientierte Lehrer-

bildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Online unter: [european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](http://european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf) (21.06.2017).



Kricke, M. / Reich, K. (2016): Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim und Basel: Beltz.

Kricke, M. / Reich, K. / Schanz, L. / Schneider, J. (in Vorbereitung): Raum und Inklusion.

Henning, C. / Kricke, M.: Portfoliodidaktik. Stuttgart: Raabe Verlag.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte. Berlin, Seelze (jovis Verlag, Friedrich Verlag)

Lütje-Klose, B. (2013): Schulische Inklusion im Prozess der Systemveränderung. Gelingensbedingungen einer Schule für alle Kinder. Vortrag im Rahmen der BÜZ-Tagung: Lernen – all inclusive. [uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/luetje\\_vortrag\\_2013\\_09.pdf](http://uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/luetje_vortrag_2013_09.pdf) (Abruf 21.06.2017).

Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. New York: Basic Books.

Teml, H. / Teml, H. (2011): Praxisberatung: Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Innsbruck (Studienverlag).

Terhart, E. (1994): Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In: Mayr, J. (Hrsg.): Lehrer/in werden: Österreichischer Studienverlag, 17–46.

Terhart, E. / Klieme, (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, 163–166.

Thomas, D. / Brown, J. S. (2011): A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. Soulellis Studio, USA.

Weyand, B. (2008): Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Kraler, C. / Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster u. a.: Waxmann, 13–34

Zentrum für LehrerInnenbildung (Universität zu Köln) (2017) (Hrsg.): Das Portfolio in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln (Band 7): [zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden\\_ZfL\\_UzK.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden_ZfL_UzK.pdf) (22.06.2017)